

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИСКУССТВУ

Организация учебного процесса — проблема, решение которой поднимается на уровень искусства, так как в каждом конкретном случае решать ее приходится индивидуально, и чем более значимым для педагога является предмет обучающего диалога, чем точнее он чувствует потребности пришедших к нему детей, тем эффективнее педагогическое воздействие.

Ребенок принимает современную ему культуру как данность, при помощи взрослых входит в нее, но одновременно несет в себе новый мир, который, может быть, отвергнет то, что для предыдущего поколения составляло смысл жизни.

Педагог оказывается перед необходимостью решить сложные вопросы:

- Как построить диалог с ребенком на занятиях, чтобы максимально продуктивно взаимодействовать с ним как с партнером по творческому процессу?
- Как передать ребенку тот объем социального опыта, в котором, по убеждению педагога, в данный момент нуждается ребенок?
- Как удержать интерес детей к конкретному виду деятельности? (Педагоги дополнительного образования знают, что дети, потерявшие интерес к занятиям, покидают коллектив, если их не удерживает "железная рука" родителей. Однако есть опасность, что волевое усилие, раз за разом заставляющее ребенка выполнять не нужные для него действия, сформирует стойкое отвращение к данной деятельности.)
- Как на основе анализа тех или иных программных документов разработать свой вариант организации занятий, который обеспечивал бы достижение запланированного результата, учитывал уникальные условия конкретного учебного заведения (школы, клуба или досугового центра),

творческую индивидуальность педагога, особенности конкретного детского коллектива?

Иными словами, педагог стоит перед проблемой *проектирования педагогического процесса*. Поэтому, мы надеемся, знакомство с системой педагогического проектирования поможет будущим педагогам по-новому взглянуть на проблему создания условий для обучающего диалога со своими воспитанниками в процессе художественного творчества.

Педагогическое проектирование в контексте личностно ориентированного обучения. Содержание и состав относительно "молодых" понятий "педагогическое проектирование" и "педагогическая технология" в современной педагогической науке широко обсуждаются. Эти дискуссии неизбежны при существующем многообразии концепций современной индустрии образования.

Технология – совокупность производственных методов и процессов, в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Проект – 1. Разработанный план сооружения, какого либо механизма, устройства. 2. Предварительный текст какого-либо документа. 3. Замысел, план. Проектировать – 1. Составлять проект. 2. Предполагать, намечать¹.

Само появление в лексике педагогической науки таких новых терминов, как "проектирование", "технология" (слов явно технического происхождения), позволяет предположить, что в педагогической практике возникли следующие специфические проблемы, требующие теоретического осмысления, решить которые в рамках традиционного подхода к организации обучения невозможно:

1. Подготовка ребенка к жизни в "открытом" мире, где сосуществуют различные мировоззрения как внутри субкультурных сообществ, так и между ними. Возникает необходимость поиска путей взаимодействия взрослых и детей, направленного на развитие способности принимать мировоззрение другого человека, предоставлять ему возможность быть иным, что возможно

¹ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1997.

только при отсутствии внутреннего запрета быть "иным" самому, т.е. при осознании ценности своей индивидуальности и индивидуальности другого.

2. Развитие информационных технологий. В педагогическом процессе акценты переносятся с усвоения знаний и умений на овладение способами индивидуального поиска информации и ее творческой переработки. Проблемы сочетания информационной емкости жизни человека при возрастающей информационной емкости мира, расширения виртуального существования человека, например через компьютер, привели, по словам А.Г. Асмолова, к возникновению социального запроса на образ исследователя [2].

3. Потребность в создании оптимального алгоритма взаимодействия с ребенком, при котором за минимальное время он освоил бы максимальный объем социального опыта, необходимость достижения конкретного эффекта обучения, стабильно повторяющегося при соблюдении определенных условий.

Первый самостоятельный труд по педагогическому проектированию был издан в 1989 г. "Слагаемые педагогической технологии" (автор В.П. Беспалько). С тех пор смысловая наполненность этих терминов постоянно дополняется и конкретизируется.

В.С. Безрукова обращается к истории развития советской теории и практики педагогического проектирования и определяет педагогическое проектирование как предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [3].

Н. А. Алексеев рассматривает педагогическое проектирование шире, как разновидность социального проектирования, в контексте социальных технологий, понимая под социальной технологией любой социальный механизм, который приводит пользующуюся им как инструментом группу (или одного человека) к достижению тех изменений социальной сферы, которые ими (им) были намечены.

*"Социальное проектирование – это разработка научно обоснованной модели рациональных характеристик конкретных социальных организмов или их состояний в плане решения определенных социальных задач"*¹.

В качестве специфической особенности проектирования личностно ориентированного обучения он обращает внимание на так называемый "проектировочный парадокс", суть которого состоит в том, что "для организации педагогической деятельности необходим ее проект, а создать проект нельзя, поскольку поведение проектируемых объектов непредсказуемо" [1, 95]. Поэтому, по словам Н.А. Алексеева, педагогическое проектирование по содержанию носит вероятностный характер, а по методу – модельно-гипотетический. В данной ситуации целесообразно говорить о проектировании общей стратегии организации обучения, что находит отражение в концепции развития образовательного учреждения (учебные планы, программы, необходимый кадровый потенциал и др.), и о разработке оснований проектирования конкретных учебных ситуаций.

Как известно, лучше всего усваивается материал субъективно необходимый в данной ситуации, вызывающий максимальный интерес.

Личностно ориентированное обучение (ЛОО) – это такое обучение, которое во главу угла ставит самобытность ребенка, самооценку, субъективность процесса обучения. ЛОО не просто учет особенностей субъекта учения, а методология организации условий обучения, которая предполагает не "учет", а "включение" его собственно *личностных функций* или востребование его *субъективного опыта*.

"Содержание субъективного опыта:

- 1) предметы, понятия; представления;*
- 2) операции, приемы, правила выполнения действий, умственных и практических;*
- 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы)"*².

¹ Антонюк Г.А. Социальное проектирование. Минск, 1978. С. 42.

² Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников// Вопр психол. 1994. № 2

Понятие личностных функций введено в педагогику В.В. Сериковым [10]. Содержание определенных им личностных функций соответствует трем основным сферам проявления личности: общения, мировоззрения и творчества.

В сфере общения проявляются и развиваются такие личностные функции:

- мотивирующая — необходима для понимания и обосновывания своей деятельности;
- опосредующая — личность опосредует внешние воздействия и внутренние импульсы поведения; личность и изнутри не все "выпускает", сдерживает, придает социальную форму;
- самореализующая — стремление обеспечить признание своего Я окружающими.

В процессе формирования мировоззрения личности, ее самоопределения участвуют и развиваются следующие личностные функции:

- рефлексивная — конструирование и удержание в сознании стабильного образа Я;
- смыслотворческая — постоянное уточнение иерархии смыслов. Чем чаще личность задумывается, зачем живет, тем она больше развита;
- ориентирующая — построение личностно ориентированной картины мира, индивидуального мировоззрения;
- обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира.

В процессе развития креативности формируются и развиваются следующие личностные функции:

- коллизийная — неприемлемость полной гармонии. Нормальная, развитая личность ищет противоречий;
- критическая — критическое отношение ко всяким предлагаемым средствам. То, что навязывается личности, всегда вызывает протест.

• творчески преобразующая — придание любой деятельности творческого характера. Творчество — форма существования личности. Вне творческой деятельности очень мало личности.

А.Н. Алексеев рассматривает в качестве "единицы" понимания и проектирования обучения учебную ситуацию. Именно в учебной ситуации в технологическом аспекте (через создание условий активизации личностных функций на основе личного опыта переживания субъекта учения) раскрывается сущность ЛОО. Личностные функции как параметры личностного развития становятся критериями эффективной организации ЛОО. Однако, как отмечает ученый, все исследователи подчеркивают трудности в операционализации этих понятий и создании адекватной системы их диагностики.

Разработка оснований проектирования учебных ситуаций, связанных с организацией процесса художественного творчества. Специфика художественного творчества состоит в том, что создать художественный образ невозможно, если не пропустить через сознание многомерные воздействия внешнего мира, и, обогатив их внутренними переживаниями, не воплотить в форме тех или иных социальных знаков; невозможно без создания и отражения собственной картины мира и выражения собственного Я; невозможно вне творческого процесса; невозможно без стремления к признанию отраженного в произведении своего Я – словом, невозможно без актуализации личностных функций.

*"Педагогическая технология это последовательное и непрерывное овладение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников"*¹.

*"Педагогическая технология являет искусство сочетания, действий способов и приемов. Она служит формой существования диалектики"*².

Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург, 1993. С. 90.

¹ Едалина Н.А.. Проблемы личностно ориентированной педагогики. Екатеринбург, 1998. С. 20.

"Технология без повторения, без воссоздания определенных структур без инварианта быть не может"¹.

Каждый, кто занимается с детьми искусством, решает двудединую задачу: стремится создать такие условия, в которых ребенок получил бы не только определенный объем знаний и навыков, но и опыт самостоятельного творческого поиска. Результатом художественно-творческой деятельности становится конкретный материальный продукт, и в конце одного или серии занятий дети должны увидеть и оценить конкретное изделие (живописную работу, рисунок, то или иное декоративное изделие). Причем, для того чтобы сохранить в детской работе истинно творческое начало, это произведение должно стать результатом индивидуального поиска образа.

Сложность проектировочного поиска педагога заключается в необходимости достижения определенной цели обучения. Даже в случае, если деятельность ребенка на занятии характеризуется неопределенностью поисков, то педагог должен совершенно четко представлять себе, к чему эти поиски приведут и что в конкретной ситуации ребенок освоит. т.е. заранее определить для себя тот *инвариантный комплекс информации*, который непременно освоит каждый его ученик. Так как художественно-творческая деятельность процесс индивидуальный, педагог в сфере искусства вынужден разрабатывать собственную технологию обучения. Впрочем, это вполне согласуется с определением педагогической технологии в русле личностно ориентированной педагогики:

"Педагогическая технология — это специфическая индивидуальная (авторская) деятельность педагога по проектированию учебной деятельности и ее практической организации в рамках определенной предметной области с ориентацией на тип психического развития учащихся и личных возможностей педагога" [1, с. 104]. Нет сомнения, что в таком случае педагогу необходимо иметь представление о сущности педагогического проектирования.

¹ Соловьев С. А., Соковнина В. М. Опыт теоретического анализа // Социальная технология. Свердловск, 1989. С. 20.

Рассмотрим по отношению к учебной ситуации предложенную А.В.Алексеевым обобщенную схему педагогического проектирования, которая может играть роль "методологического ориентира" осуществления проектировочной деятельности в педагогике и "работает" в условиях проектирования любого педагогического объекта:

1. Целеполагание – определение цели проектирования — определение педагогической проблемы и описание некоторой модели педагогического взаимодействия учителя и ученика в рамках определенного предмета с учетом их личностного потенциала.

2. Ориентировка – выяснение системы педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели, — выделение специфики предмета проектирования. Определение места учебной ситуации в цикл занятий, программе.

3. Диагностика исходного состояния — описание педагогической действительности, подлежащей проектированию, — диагностика исходного состояния объекта, изменение которого проектируется (типа развитости учащихся, уровня и качества адаптированности учебного материала к особенностям детей, авторства программ и их развивающего потенциала и др.).

4. Рефлексия — фиксирование (выбор) уровня оперативных единиц педагогического мышления для принятия решений по созданию проекта. В рамках лично-ориентированного подхода это: ученик — самоактуализирующаяся личность со своими естественными законами развития и педагог — то же самоактуализирующаяся личность; их встреча возможна только в рамках авторской технологии организации педагогического взаимодействия.

5. Прогнозирование — выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях.

6. Моделирование — построение конкретной модели (проекта) педагогического объекта на основе взгляда на специфику личностно ориентированного обучения: методологии, техники разработки, диагностики.

7. Экстраполирующий контроль — построение методики измерения параметров педагогического объекта — разработка критериев и уровневых характеристик оценки эффективности педагогического воздействия.

8. Внедрение — реализация проекта.

9. Оценивание — оценка результатов осуществления проекта и сравнение их с теоретически ожидавшимися.

10. Коррекция — построение оптимизированного варианта конкретного педагогического объекта.

Разработка оснований проектирования учебной ситуации.

Представим структуру учебного процесса на занятиях, связанных с художественным творчеством в виде следующей схемы (рис. 1).



Рис. 1. Схема построения учебного процесса

Рассмотрим подробнее составляющие педагогического процесса как процесса передачи социального опыта, имеющие непосредственное значение для конструирования обучающей ситуации в сфере изобразительного творчества.

Индивидуальный опыт ребенка – непосредственный опыт жизнедеятельности (опыт восприятия себя и окружающего мира вне тех или иных языковых структур, будь то слово, изображение или музыкальная фраза); опыт осмысления мира и своего места в нем; опыт переживаний и практический опыт создания социальных знаков и вещей — опыт проявления особенностей интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер, задатков и способностей в тех или иных видах деятельности.

"Из живых существ наименее восприимчив, в наименьшей степени живет восприятием и от них отталкивается взрослый человек. Другими словами, взрослым менее всего движет то, что он видит перед собой и каким оно ему видится. Богатейшая кладовая его памяти и особенно скопленных там "признанных теорий" непрерывно противоборствуют его восприятию, лишая их сущности и превращая в простые инструменты памяти, то есть в напоминания о мире, который давно знаком и о котором мы знаем заранее. Это внутренний мир, внутренний человек -- его домыслы, убежденности, предвзятости, господствующий над человеком внешним, над чистым восприятием. У ребенка и животного все обстоит иначе. Лишь они умеют видеть, именно потому, что у них нет преожарительного априорного знания. Для них существует "то, что есть", очевидное, явное и сиюминутное, а именно сквозная, прерывистая канва восприятий.

*За взрослого решают уже не глаза, а теории, которые формируют восприятие и заставляют его, волеи-неволеи, принимать заданную форму. И в то же время плоть наших теорий -- это, бесспорно, все воспринятое нами, единственное, что не может быть придумано. Можно поэтому утверждать, что интеллектуальное богатство человека зависит в конце концов от того, что он увидел ребенком. Искусство и поэзия живут лишь детским видением, теми трофеями, что добыты новорожденными глазами. Я уже как-то говорил, что поэзия это не перебродившее детство"*¹.

Особенное значение для изобразительной деятельности приобретают художественно-творческие способности, структуру которых А.А. Мелик-Пашаев представляет как совокупность трех взаимосвязанных уровней целостной психологической характеристики человека. Первый уровень —

¹ Хосе Ортега-и-Гассет. В гуще грозы. М., 1998 С.248.

эстетическая позиция как особое целостное отношение человека к миру, благодаря которому он хочет быть художником и может им быть; даже, пожалуй, не может им не быть. Второй уровень — творческое, воображение, работа которого состоит в привлечении из внешнего мира впечатлений, нужных для формирования чувственного образа, который адекватно выразит внутреннее, духовное содержание произведения. К третьему уровню А.А. Мелик-Пашаев относит прежде всего индивидуальные черты сенсорной и моторной сферы ребенка: это особые качества зрительного анализатора, руки, зрительно-двигательной координации; способность к быстрому, прочному усвоению специальных знаний.

2. *Индивидуальный опыт педагога* — интеллектуальный, эмоциональный и практический опыт, отражающий направленность личности, уровень владения теорией и технологией конкретного вида искусства.

3. *Уровень развития изобразительной функции рисунка.*

"Символическая, или знаковая, функция сознания — обобщенная способность к различению обозначения и обозначаемого и, следовательно, к выполнению действий замещения реального предмета знаком.

Изобразительная (символическая) функция рисования — частный случай выполнения замещения специфическими для изобразительной деятельности средствами. При использовании индивидуального условного знака мы можем говорить о проявлении символической функции в общей ее форме использования принципа замещения; при использовании в рисовании схем или иконических знаков мы говорим о специфическом проявлении символической функции в форме изобразительной функции рисования.

Знак — любой материальный чувственно воспринимаемый элемент действительности, выступающий в определенном значении и используемый для хранения и передачи некоторой идеальной информации о том, что лежит за пределами этого материального образования.

*Иконические знаки (iconic signs) — знаки-копии — графические построения, которые в известной мере сходны с обозначаемым, воспроизводят в своей материальной структуре важнейшие чувственно ощущаемые свойства предмета — форму, цвет, пропорции и т.д."*¹.

¹ Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981. С. 60 – 61

Способность человека распознавать и создавать изображения проявляется очень рано, примерно на втором году жизни ребенка, и при благоприятных условиях активно развивается, как правило, до 8 – 10 лет.

Период спонтанного развития изобразительной функции примерно совпадает с выделенным в свое время Б. П. Юсовым первым этапом развития детской изобразительной деятельности — периодом действенного отношения к рисованию, в дальнейшем изобразительная функция продолжает развиваться только на фоне ярко проявляющихся художественно-творческих способностей. Далее Б.П. Юсов по отношению к рисованию выделяет следующие этапы: период предметной отнесенности рисования (к рисунку все строже предъявляется требование, чтобы он обладал качествами реального объекта) и период художественного претворения (ведущую роль приобретает замысел, эстетическая оценка, раскрытие смысла изображаемого специфическими композиционными средствами).

В современном цивилизованном обществе развитие изобразительной функции, в силу все возрастающего значения визуальной формы мышления, имеет колоссальное значение для формирования творческой индивидуальности ребенка.

Психологи рассматривают изобразительную (символическую) функцию рисования как частный случай знаковой функции сознания [5]. В основе развития этой функции лежит сложный процесс создания изображения (рис. 2).

| | | | | |
|------------------------|----------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------|
| Предмет изображения | Эмоциональ- ное восприятие | Графический образ | Воплощение с помощью выразительных средств языка | Художествен- ный образ |
| | → | Эмоциональное переживание | ← Изобразитель- ного искусства | |

Рис. 2. Структура процесса создания изображения

Предмет изображения — любой предмет реальной действительности, явление природы или социальной жизни, переживаемые эмоции, чувства и т.п.

Графический образ — представление о том, как предмет должен быть изображен. Графический образ включает зрительные образы предмета, представления о нем, а также двигательные представления о том, как должно быть построено изображение предмета.

Художественный образ — специфический, присущий искусству способ отражения действительности и выражения мыслей и чувств художника. Художественный образ рождается в воображении художника, воплощается в создаваемом им произведении в той или иной материальной форме (пластической, звуковой, жесто-мимической, словесной) и воссоздается воображением воспринимающего искусство зрителя, читателя, слушателя. В отличие от фотодокументального или абстрактно-геометрического, художественный образ несет в себе целостно-духовное содержание, в котором органически слито эмоциональное и интеллектуальное отношение человека к миру [7].

4. *Социальный опыт.* Для нас важен взгляд на социальный опыт как на содержание образования. И.Я. Лернер выделил следующие элементы содержания образования:

- знания (о природе, обществе, технике, истории, культуре, способах деятельности и т. д.);
- способы деятельности (умения, навыки);
- опыт творческой деятельности (решение творческих задач);
- опыт эмоционально-ценностных отношений (опыт чувств, переживаний интересов, потребностей, социально-нравственных, духовных отношений и др.) [6].

Изобразительное искусство как предмет изучения и освоения должен включать в себя все четыре компонента. А существующие ныне подходы к организации процесса обучения искусству различаются по тому, какие из

вышеперечисленных пластов становятся целью обучения, а какие рассматриваются как средства ее достижения.

5. *Методический уровень* И. Ф. Харламов выделяет четыре методических уровня, а соответственно и четыре ступени профессионального роста учителя: педагогическая умелость, педагогическое мастерство, педагогическое творчество и педагогическое новаторство [11].

Педагогическая умелость служит основой профессионализма, подразумевает хорошее владение педагогическими умениями и навыками, позволяющими добиваться неплохих результатов.

Педагогическое мастерство связано с педагогической интуицией, предполагает наличие умения делать выводы из недочетов и самому их устранять, высокая отточенность приемов, их своеобразная комбинация, выработка стиля, благодаря чему достигаются высокие стабильные результаты.

Педагогическое творчество содержит новизну, которая чаще всего связана с видоизменениями технологии, модернизацией, достижением высоких стабильных результатов, эффективности.

Педагогическое новаторство – высший уровень профессиональной деятельности – предполагает выдвижение новых идей, принципов, методик, технологий, существенное повышение качества обучения и воспитания. При решении узловых педагогических задач оказывает влияние на образовательную систему и общество.

Изменение методического уровня зависит не только от накопления практического педагогического опыта, но и от теоретической осведомленности педагога. Чтобы педагогическое воздействие оказалось максимально эффективным, необходимо соотнести свою педагогическую позицию с существующими в педагогической теории и практике концептуальными направлениями, выбрать то, которое отвечает в большей мере интересам педагога и совпадает с его жизненной позицией. Это позволит

по-новому взглянуть на сам педагогический процесс и обогатить личный опыт находками других педагогов.

В истории методов обучения искусству существует множество вариантов организации процесса обучения. Остановимся на тех направлениях, которые к настоящему времени сложились в отечественной педагогике искусства, действуют на практике, имеют свою структуру, содержание и реализуются через свои программы. Необходимо обратить особое внимание на формулировки целей данных концептуальных направлений: все появляющиеся в последнее время в отечественной практике педагогики искусства методические системы тяготеют в той или иной степени к одному из представленных ниже направлений. Эти направления проанализированы в учебном пособии Л.Б. Рыловой "Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика" [9].

Концепцию всеобщей графической грамоты (1930 – 1960) представляет традиционная, наиболее массовая программа, современными авторами которой являются В.С. Кузин, Н.Н. Ростовцев [8]. Основным содержанием и методом профессиональной и общеобразовательной подготовки считалось рисование с натуры. Цель программы — научить графической грамоте, дать учащимся знание элементарных основ реалистического рисунка, сформировать навыки рисования с натуры, по памяти, представлению. В основе концепции лежит уверенность в необходимости освоения какого-либо исторически сложившегося способа изображения (профессиональная школа академического рисунка и живописи). Основная ориентация на усвоение двух первых пластов социального опыта.

Концепция целостного подхода к обучению и воспитанию, опирающаяся на категорию "художественный образ", была разработана в конце 60-х — начале 70-х гг. Б.П. Юсовым. Ее главная идея — понимание, переживание и сильное создание художественного образа. Она во главу угла обучения

поставила художественный образ как главный метод и как результат процесса создания и восприятия произведения искусства [12].

В основу второй концепции положена гипотеза о возможности создания художественного образа на любом этапе развития ребенка, о единстве социально-культурного (экзисистема) и индивидуального (экосистема) начала в восприятии и создании художественного образа. Создание художественного образа по определению не возможно без индивидуального переживания и индивидуального преобразования предмета изображения, т.е. без внутреннего духовного роста. Кроме того, целенаправленное развитие способности восприятия художественного образа предполагает в русле данной концепции (как экосистемный компонент) и развитие восприятия как решение психологической проблемы, которая определена А.Н. Леонтьевым как проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности.

"Экзисистема художественного проявления (от слова "эксис" — существовать) — это "существующая", практически сложившаяся система художественной деятельности, включая учреждения и средства художественной пропаганды, например театры, музеи, концертные залы, детские художественные и музыкальные школы, иными словами, традиционное искусство в его профессиональном смысле.

*Экосистема — это верхний регистр, систематическое возвышение уровня художественной деятельности, ее внутреннего энергетического обеспечения силами организма энергетикой, формирующейся в той последовательности, которая обусловлена векторами воображения. Педагогическая суть этого модельного представления заключается в том, что занятия с детьми искусством в творческой экзисистеме должны выводить детей на определенный уровень внутреннего отображения явлений жизни в искусстве. И это касается занятий каждым видом искусства, а не только их последовательности или совокупности. Закон воображения верхнего регистра действует в любой точке экзисистемы"*¹.

Концепция приобщения к мировой художественной культуре разработана в начале 70-х гг. проблемной группой НИИ художественного воспитания и эстетического совета Союза художников СССР под

¹ Юсов Б.П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников. М., 1991. С.46 — 47

руководством народного художника РСФСР Б.М. Неменского. Ее главная идея – формирование художественной культуры как части духовной культуры. Она вобрала в себя все лучшее, что было в предыдущих концепциях, в том числе и теории художественного образования, разработанной в 20 – 30-е гг. (теоретическое наследие П.П. Блонского, А.В. Бакушинского, С. Шацкого, Л.И. Выготского и др.) Художественный образ в этой концепции занял место средства формирования художественной культуры и тем самым поставил личность ребенка во главу угла обучения и воспитания, усилив социальные функции искусства.

6. *Учебная ситуация* — структурная единица учебного процесса, ограниченная временными рамками встречи педагога и ребенка на уроке, занятии и др. К.Я. Вазина систему ситуаций, которой представлено развивающее пространство, считает организационной и функциональной основой развивающей технологии [4]. Инвариантная развивающая технология, включенная в ситуацию, по мнению К.Я. Вазиной, состоит из трех этапов: целевого, поискового (продуктивного) и рефлексивного. Процесс обучения в таком случае предполагает организацию:

- целевого пространства (развивает потребность в познании);
- поискового пространства (развивает познавательную активность, творчество, способствует формированию собственной позиции);
- рефлексивного пространства (развивает оценочную деятельность, способность находить и исправлять ошибки, отвечать за собственную и общую деятельность).

Учебная ситуация рассматривается как структурный, элемент педагогической технологии.

Итак, мы рассмотрели возможности педагогического проектирования учебного процесса в русле ЛОО и конструирования учебных ситуаций

позволяющие обеспечить на занятиях по искусству условия для проявления творческой индивидуальности педагога и учащихся:

а) постоянное активное пополнение эмоционально-интеллектуального опыта;

б) обеспечение свободы самовыражения в изобразительной деятельности в ситуации обучающего диалога;

в) заинтересованность педагога в совместном поиске художественной формы, адекватной замыслу ребенка;

г) направленность на стимулирование потребности в освоении элементов языка изобразительного искусства на основе сохранения индивидуального "почерка", своеобразной манеры в рисовании, лепке и других видах деятельности и найденных ребенком самостоятельно способов выражения своего отношения к предмету изображения;

д) мотивация творческого поиска формы выражения индивидуального отношения к предмету изображения;

е) создание для проведения занятий необходимой, определенным образом организационной развивающей среды (оборудованное помещение, оснащение художественными материалами и инструментами высокого качества, специальным комплектом методических и наглядных пособий, ТСО).

Использование системы педагогического проектирования позволит:

- разработать на основе анализа тех или иных программных документов свой вариант организации занятий, который обеспечивал бы достижение запланированного результата;

- построить на занятиях диалог с ребенком, позволяющий максимально продуктивно взаимодействовать с ним как с партнером по творческому процессу;

- передать ребенку тот объем социального опыта, в котором, по убеждению педагога, в данный момент нуждается ребенок;

- удержать интерес детей к конкретному виду деятельности.

Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. 215 с.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та. 1996. 107 с.
3. Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. 320 с.
4. Вазина К.Я. Педагогические основы развивающих технологий в профессиональных учебных заведениях инновационного типа: Автореф. дис. ... д-ра наук. Екатеринбург, 1998. 19 с.
5. Вартофский М. Модели: Репрезентация и научное понимание: Пер. с англ. / Отв. ред. И.Б. Новик и В.Д. Садовский. М.: Прогресс, 1988. 507 с.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
7. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. М.: Просвещение, 1980. 255 с.
8. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Просвещение, 1987. 364 с.
9. Рылова Л.Б. Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1992. 311 с.
10. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование. М.: Педагогика, 1994. 182 с.
11. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика. 1992. № 7 – 8.
12. Юсов Б.П. Современное состояние вопроса: Научная гипотеза // Взаимодействие и интеграция искусства в полихудожественном развитии школьников: Рекомендации к разраб. комплекс. прогр. по искусству для шк. и внешк. занятий / Под.ред. Т.П. Шевченко, Б.П. Юсова. Луганск: Изд-во Луган. пед. ин-та, 1990. 180 с.